



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL

**La mirada del profesorado ante los desafíos
de la inclusión, la interculturalidad y la
gamificación.**

Nombre de la alumna: Irene Aguirre García.

Nombre de la tutora de TFG: María Lidón Moliner Miravet.

Área de Conocimiento: Didáctica y organización escolar.

Curso académico: 2020/2021

ÍNDICE

RESUMEN	
1. MARCO TEÓRICO	1
1.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y DEFINICIÓN.....	1
1.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL.....	2
1.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA EN AULAS DE INFANTIL A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN.....	4
2. METODOLOGÍA	7
2.1. DISEÑO.....	7
2.2. PARTICIPANTES.....	7
2.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	8
2.4. PROCESO.....	9
2.5. ANÁLISIS DE DATOS.....	10
3. RESULTADOS	10
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	16
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19
6. ANEXOS	22
6.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA ENTREVISTA.....	22
6.2. GUIÓN DE ENTREVISTA.....	22
6.3. ÍTEMS DEL CUESTIONARIO.....	24
6.4. DOSSIER GAMIFICACIÓN EDUCATIVA.....	29

Resumen

Este Trabajo Final de Grado (TFG) busca indagar en las percepciones y experiencias tanto del futuro profesorado como del ya experimentado, en los desafíos de la inclusión, la interculturalidad y la gamificación. En este estudio participaron un total de 11 docentes con experiencia, todos titulados y tituladas en Educación Infantil, excepto una profesora de Secundaria experta en el ámbito de la gamificación. Para conocer sus percepciones se realizaron 11 entrevistas. Para el grupo de estudiantes de Magisterio Infantil, concretamente fueron 13, se utilizó el método de encuesta y como instrumento se empleó un cuestionario. Se establecieron diferentes análisis teniendo en cuenta los factores sociodemográficos. Los principales resultados de esta investigación evidencian que se está avanzando muy lentamente en el proceso de la inclusión, debido a diferentes factores: una mirada segregadora respecto al alumnado con dificultades, falta de recursos personales para atender a la diversidad, carencia de formación y, en consecuencia, escasez de prácticas educativas a la hora de intervenir. La diferencia primordial entre el profesorado experimentado y las futuras estudiantes es que estas últimas muestran una visión más optimista, aunque tampoco se sienten suficientemente competentes en materia intercultural. Por esto, se constató la necesidad de implementar herramientas innovadoras en el aula como la gamificación para avanzar en el camino de la Educación Intercultural Inclusiva.

Palabras clave: inclusión, interculturalidad, gamificación, docentes, Educación Infantil.

Abstract

This Final Degree Project (TFG) seeks to investigate the perceptions and experiences of both future and experienced teachers on the challenges of inclusion, interculturality and gamification. A total of 11 professional teachers took part in this study, all of whom graduated in Early Childhood Education, except for one Secondary School teacher who is an expert in the gamification field. Thus, eleven interviews were conducted to gain insight into their perceptions. On the other hand, the survey method was used for the group of Early Childhood Education students, of which there were 13, and a questionnaire was used as an instrument. Different data analyses were established according to socio-demographic factors. The main results of this research show that the process of inclusion is progressing very slowly, due to different factors: a segregated view of students with difficulties, lack of personal resources to deal with diversity, absence of training and, consequently, scarcity of educational practices when it comes to intervention. The main difference between experienced teachers and prospective students is that the latter have a more optimistic view, although they do not feel sufficiently competent at an intercultural level. For this reason, the need to implement innovative tools in the classroom such as gamification in order to advance on the path of Inclusive Intercultural Education was noted.

Keywords: inclusion, interculturality, gamification, teachers, Early Childhood Education.

1. Marco teórico.

1.1. La Educación Inclusiva: Evolución histórica y definición.

La Educación Inclusiva *per se* no aparece hasta el siglo XX, cuando en *La Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) se garantiza el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación básica y gratuita (artículo 26, p.8); pero no es hasta finales de este siglo cuando este concepto realmente toma fuerza. En 1989, *La Declaración de los Derechos del Niño*, concretamente en el artículo 2 (p.10) se reconoce por primera vez el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno, y es a partir de la Conferencia de la UNESCO en 1990 cuando se plantea el derecho de la educación universal.

La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994) estipula que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Teniendo en cuenta a niños y niñas discapacitados/as y bien dotados/as, que viven en la calle, de poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidas. Ya en 2006, en nuestro contexto, la Ley Orgánica de Educación ahonda en el compromiso social de los centros en pro de realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad.

Por todo esto, lograr el derecho a la educación de todas las personas por igual no ha sido nada sencillo, sino que responde a un largo trayecto de lucha que se prolonga a lo largo del tiempo. Así pues, surge el interés por la puesta en marcha de procesos de mejora en el ámbito escolar, “concepción desde la que se aborda la inclusión como símbolo garante de equidad, pero también de calidad” (Arnaiz, Azorín y García-Sanz, 2015:327). Para Corbett y Slee (2016) la educación inclusiva o educación para todos propone un modelo de escuela capaz de acoger a todo el alumnado en un mismo contexto y de darles la respuesta educativa más acorde a sus características. A partir de esta premisa, de acuerdo con la UNESCO (2005), la inclusión se define como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.
(p.13)

Por ello, para poner un punto y final a los rechazos o discriminaciones que puedan surgir en los distintos entornos educativos es inevitable abordar el principio de equidad, concepto compensatorio de la desigualdad y más justo que el término igualdad, puesto que “significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos” (Delgado, 2015:72).

Si lo que se pretende es avanzar en la construcción de una Educación Inclusiva, es fundamental la búsqueda de la equidad y la inclusión, conceptualmente superiores a la igualdad y la integración. De esta manera, la definición que aporta Ainscow (2003:12) toma fuerza ya que entiende la inclusión como “un proceso, en el sentido de que debe ser considerada como una búsqueda interminable de

formas más adecuadas de responder a la diversidad, se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender de ella.” La inclusión es un proceso de transformación que debe ir en crecimiento con el paso del tiempo, concreta y especialmente en el ámbito educativo, donde se hace necesaria la investigación y renovación de prácticas educativas que favorezcan esta inclusión. Tal y como expresa Tepetaş Cengiz (2020:251):

La educación inclusiva se conoce como un enfoque que incluye la adaptación y el cambio de la metodología para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y el aprendizaje con compañeros de diferentes orígenes y capacidades en las escuelas ordinarias.” (p. 251)

Por todo ello, desde los centros educativos se necesita una reforma urgente que pueda llegar a mejorar esta misma esfera. Dado que la educación afecta directamente a todas las personas de la sociedad, un sistema educativo inclusivo es la base para construir una sociedad en la que se cree un sistema educativo de calidad para todos y no se experimente discriminación alguna (Booth y Dyssegaard, 2008).

Retomando los principios de la UNESCO, hay que destacar una de sus recomendaciones (1997, citado en Rodríguez, 2019) para llevar a cabo una educación inclusiva: adoptar medidas educativas para atender las diferencias, tales como una educación intercultural para todos; educación con enfoque de género; diversificación de la oferta educativa; adaptación del currículo; elaboración de textos o imágenes que no contengan estereotipos de ninguna clase; entre otras. Es importante tener en cuenta estas sugerencias a la hora de llevar a cabo actuaciones educativas en el aula, sobre todo la primera de ellas, para así considerar y valorar la variedad de culturas existentes.

1.2. La Educación Intercultural: Clarificación conceptual.

Actualmente, la sociedad tiene un carácter multicultural, especialmente desde los años 90, cuando la población migrante dentro de las escuelas empieza a incrementarse paulatinamente aunque notoriamente. Por ello, no podemos hablar de inclusión sin mencionar la interculturalidad, puesto que uno de los principios para eliminar la exclusión es fomentar el entendimiento y enriquecimiento entre la diversidad cultural de los individuos. Desde esta perspectiva, los términos interculturalidad e inclusión están estrechamente relacionados y comparten las siguientes características: “la valoración positiva de la diversidad, el respeto a los derechos humanos, el fomento y la lucha por la igualdad de oportunidades y la justicia social y la distribución igualitaria del poder.” (Moliner y Moliner, 2010:27).

La existencia de una sociedad pluricultural ya es una realidad, de modo que, tal y como defiende Leiva (2010), el reto es pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad, la primera es una mera expresión descriptiva de la situación de convivencia de alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo, mientras que la Educación Intercultural se entiende como una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural, y por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción valores culturales diferentes en la práctica educativa.

De la misma manera, García Martínez y Sáez Carreras (1998) definen el interculturalismo como la situación social de contacto entre diversas culturas regulada por el diálogo y el reconocimiento

mutuo. Connota una relación de igualdad, de intercambio, de diálogo, de participación y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de actuar para el conjunto de la comunidad. Por consiguiente, desde la educación se ha de convivir entre culturas, sin atender de manera especial a los y las estudiantes de distinta etnia o procedencia, logrando así una educación justa e igualitaria para todas y todas.

Sales y García (1997) definen la interculturalidad como:

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. (p.46)

Además, la Educación Intercultural (García López, y Sales, 1997) supone un reto para dar respuestas teóricas y prácticas a la formación de ciudadanos tolerantes y respetuosos con la diferencia, en un marco social democrático de igualdad y solidaridad.

Es imprescindible trabajar la Educación Intercultural en todos los niveles educativos debido a la heterogeneidad presente en las aulas. En estas se deben llevar a cabo prácticas educativas donde la interculturalidad se vea como una posibilidad para enriquecer el entorno de aprendizaje, y no como un problema. Tal y como dice Besalú (2010:7): “debemos generar nuevas complicidades y sumar todo aquello que de positivo tienen todas las culturas, haciendo posible que alumnos de procedencia cultural y social bien diversa, puedan construir como ciudadanos y ciudadanas, una nueva identidad compartida y no excluyente.”

Por esta razón, “el centro escolar sigue siendo un cauce fundamental para la inclusión tanto del alumnado migrante como de su familia” (2007, Louzao y González, citado en Louzao, 2015:79), y el hecho de que este sigue siendo un espacio privilegiado, por su propia naturaleza, para incorporar la dimensión intercultural (Besalú, 2010). En este mismo sentido, para construir una Educación Intercultural desde la escuela, el profesorado tiene la responsabilidad, a través de diálogos de entendimiento, de educar para convivir en sociedades multiculturales y favorecer una diversidad entre identidades tan presente en estos tiempos.

En la siguiente imagen (Figura 1) se observa la evolución del alumnado migrante en los centros educativos de todas las Enseñanzas tanto a nivel General como Especial en España a lo largo de los últimos 10 años. A partir de 2013 disminuyó levemente, pero desde el curso 2016/2017 hasta 2020 ha presentado un aumento considerable.

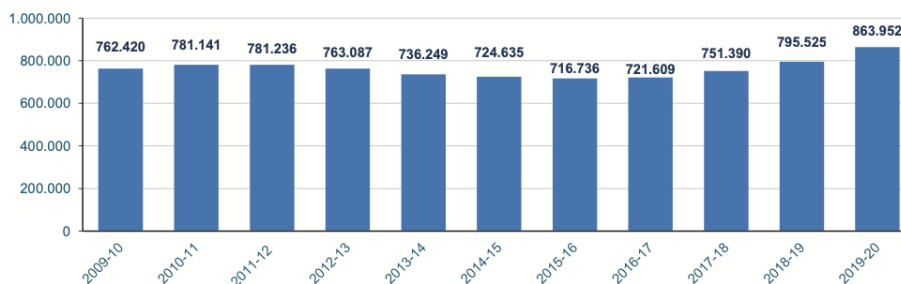


Figura 1. Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General. Fuente: MECD (2020:8).

Concretamente hay que prestar especial atención al periodo de Educación Infantil, nivel educativo en el que cada año aumenta la inserción de alumnado extranjero. Desde la última década, el número

de alumnado migrante ha ido incrementando progresivamente sin ningún síntoma de descenso en las cifras. A continuación, la siguiente imagen deja en evidencia este hecho:

E. Infantil	126.939	149.984	159.897	171.064
	2009-10	2014-15	2018-19	2019-20
TOTAL	762.420	724.635	795.525	863.952

Figura 2. Evolución del alumnado extranjero en Educación Infantil. Fuente: MECD (2020:8).

Es en esta misma etapa donde se establecen los pilares básicos del desarrollo de las futuras generaciones, las cuales tendrían que estar exentas de prejuicios hacia sus iguales e ir interiorizando valores como la empatía, la tolerancia y la aceptación y respeto hacia el resto. Por ello, “asegurar que todos los programas de estudio, ampliamente implementados en el período preescolar, sean inclusivos, asegurará que los niños se mantengan alejados de las prácticas basadas en la discriminación y los estereotipos a partir de edades tempranas” (Cengiz, 2020, pp.251-252). Por este motivo se puede apreciar una clara necesidad de realizar prácticas educativas en el aula con un enfoque intercultural, para así conseguir una inclusión cultural en el aula y dar un paso en la construcción de una Educación Intercultural Inclusiva. Pero no solo es cuestión de llevar a cabo acciones educativas con este enfoque; si realmente se quiere progresar, se debe de llevar a cabo un cambio en la metodología para satisfacer las necesidades de todos y todas los y las estudiantes, por lo que una de las vías para el impulso y el crecimiento de una Educación Intercultural Inclusiva en las escuelas actuales es la reinención y aplicación de metodologías innovadoras y eficaces.

1.3. La Educación Intercultural Inclusiva en aulas de Infantil a través de la gamificación.

En el periodo de Educación Infantil, especialmente en el segundo ciclo (3-6 años), para trabajar la interculturalidad y la inclusión, se pueden llevar a cabo métodos de trabajo activos y participativos como el trabajo por proyectos, los ambientes, los talleres, los centros de interés o los rincones de trabajo, entre otros tantos. En los últimos años, han surgido nuevas metodologías que vienen derivadas por los avances tecnológicos y la invención de nuevos aparatos electrónicos, los cuales suponen un instrumento alternativo y útil para emplearlos en el aula.

Además, siendo la tecnología el motor de las sociedades modernas, globalizadas e interconectadas entre sí, y con unas nuevas generaciones de estudiantes totalmente nativas digitales, proporcionar recursos donde el alumnado pueda emplear las TIC supone un estímulo motivador y una aproximación a su realidad. En este sentido, el alumnado de Educación Infantil encuentra una motivación más para el aprendizaje al utilizar en el proceso educativo elementos tecnológicos afines a su vida cotidiana (Martínez, Enciso y González, 2015), situándose en ambientes más naturales y próximos a la naturaleza intrínseca de su persona. Además, como destaca Parette (2010, citado en Siu y Lam, 2012):

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se consideran herramientas de aprendizaje de naturaleza flexible y altamente motivadoras, y por tanto de las que pueden beneficiarse un gran número de alumnos y alumnas con diferentes niveles cognitivos, capacidades de aprendizaje y origen. (p.295)

Por estos motivos, hay que aprovechar y sacar el máximo partido a los avances tecnológicos y los recursos que disponemos actualmente en esta sociedad digital, y una óptima forma de hacerlo es introduciendo en el aula un nuevo método de trabajo diferente como lo es la gamificación. Este concepto, creado para mejorar la motivación de los participantes, lo definen por primera vez Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego.

Dado el potencial para aumentar la participación y el disfrute, los escritores y académicos han estado promoviendo la gamificación como una forma de transformar la educación (Landers y Callan, 2011; McGonigal, 2011; Muntean, 2011 citado en Ciaganda, 2018). Por lo cual, la transformación a través de esta técnica de aprendizaje, que rompe con la enseñanza tradicional, favorecería las prácticas inclusivas que tratan de asegurar que las actividades que se desarrollan en el aula o en el centro faciliten y promuevan la participación de todo el alumnado partiendo de sus saberes formales y no formales (Both y Ainscow, 2000). Así mismo, hay que destacar que la gamificación educativa se define como la adición de elementos de diseño de juegos, por ejemplo, retroalimentación, desafío, puntos de un entorno no-juego para promover el aprendizaje activo en las aulas convencionales, aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes, y ayudar a lograr ciertos resultados de aprendizaje (Barata, 2013 y Reiners, 2014 citado en Khan, 2017).

Como también expresa Kapp (2012 citado en Bal, 2019:247) "la gamificación es asociar el proceso de enseñanza con elementos del juego como insignias, niveles y puntuaciones y su objetivo es hacer el proceso de enseñanza más interesante para los estudiantes". Por lo que, partiendo de los conocimientos previos, del ritmo y del nivel de los alumnos y alumnas, con esta estrategia pedagógica, a través de sus recompensas, de la superación de niveles, de retos y el avance en el recorrido, también supone dar un paso adelante en sus conocimientos.

Son muchos los beneficios que ofrece esta técnica de aprendizaje, que con carácter lúdico se aleja de la enseñanza tradicional. Como bien dice Kim (2011, citado en Simoes, 2015:57) "la gamificación es utilizar las técnicas del juego para hacer que las actividades sean más atractivas y divertidas". También, Marín (2015) señala lo siguiente:

Hablar hoy de "gamificación educativa", supone hacerlo de una tendencia basada en la unión del concepto de ludificación y aprendizaje. La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos. (p.1)

De hecho, Sampedro y McMullin (2015, citado en Marín, 2015) ponen el acento en la necesidad de emplear estos recursos para el desarrollo de la Educación Inclusiva real. Para ello, ponen de manifiesto la forma en que los videojuegos sirven en cierto modo para mejorar la inclusión en el aula, ya que proporcionan una visión de equidad, socialización e igualdad necesarias para la inclusión de los individuos en la sociedad. Son muchos los beneficios que ofrecen los videojuegos si se emplean de forma adecuada, como la concentración, la creatividad y la memoria. Pero de forma transversal, como bien expresan Requena y McMullin (2015):

Al ser un recurso innovador y significativo para los y las estudiantes se convierten en recursos muy eficaces para la inclusión en las aulas, considerando que por sí mismos eliminan barreras producidas por cualquier tipología de exclusión (cultural, ideológica, religiosa, social, etc.). (p.129)

No hay que olvidar que los videojuegos forman parte de las actividades diarias de la mayoría de los sujetos, en especial de los infantes y adolescentes, por lo que “constituyen un recurso atractivo que se puede y debe incorporar en las aulas, ya que sus potencialidades y beneficios propician la sociabilidad de los sujetos, siendo un factor clave en las sociedades actuales donde la diversidad es una condición” (Requena y McMullin, 2015:133). De hecho, en este sentido, “existen diferentes estudios que demuestran las capacidades del videojuego como instrumento que permite y facilita la resolución de problemas dentro de un aula, generando a su vez dinámicas de interacción en pequeño y gran grupo” (Monjelat, 2013:200). De esta forma, se convierte en una herramienta eficaz de interés mutuo entre los/las iguales, a través de la cual se trabaja la cooperación, la resolución de conflictos, el diálogo, la socialización y el entendimiento mutuo, principios característicos de la inclusión.

Es cierto que esta estrategia de aprendizaje no trata directamente de videojuegos, pero se acerca a ellos en su esencia e idiosincrasia: con niveles, pruebas, recompensas y, en definitiva, con un premio final. De la misma manera, la gamificación consiste en “utilizar la mecánica, la estética y el pensamiento basados en el juego para atraer a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje, y resolver problemas” (Kapp, 2012, citado en Youseff, 2015:2). Así pues, llevar a cabo una aproximación del estudiantado a las TIC también en el ámbito escolar es una forma de trabajar los principios básicos de la Educación Intercultural Inclusiva tales como la cooperación, la socialización, el entendimiento mutuo, la resolución de conflictos, el diálogo, la aceptación y el respeto, siempre y cuando se fomente la motivación en los y las aprendices, lo cual constituye un factor clave para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje:

La finalidad de toda estrategia de gamificación en el aula debe ser lograr la motivación intrínseca del alumnado, es decir, activar el deseo por continuar aprendiendo a través del compromiso de atención e interacción (engagement) que la dinámica lúdica ofrece en forma de recompensas, estatus, logros y competiciones. (Torres y Romero, 2018:62)

Por todo esto, si se pretenden introducir cambios en la acción educativa y, de este modo, erradicar la exclusión y fomentar el enriquecimiento de cultura, la aplicación de una propuesta gamificada en el aula de infantil podría ser una vía útil y adecuada capaz de brindar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, adaptándose a sus necesidades. En todo caso, progresar en la Educación Intercultural Inclusiva es un reto que se ha de entender desde la propia educación. De este modo, si queremos mejorar las probabilidades de que la gamificación proporcione valor a las escuelas, debemos diseñar cuidadosamente proyectos de gamificación que aborden los verdaderos desafíos de las escuelas (Lee y Hamer, 2011). Partiendo de un proyecto de gamificación como herramienta didáctica, se podría llevar a cabo este desafío con un enfoque de la interculturalidad inclusiva hacia

algo más lúdico, motivador y próximo al alumnado de corta edad, porque tal y como destacan Lee y Hamer (2011):

La gamificación será parte de la vida de los estudiantes en los próximos años. Si podemos aprovechar la energía, la motivación y el gran potencial de su juego y dirigirlo hacia el aprendizaje, podemos dar a los estudiantes las herramientas para convertirse en altos goleadores y ganadores en la vida real. (p.4)

Una vez revisada la documentación teórica, el objetivo general de este trabajo es el siguiente: conocer la mirada del profesorado ante los desafíos de la inclusión, interculturalidad y gamificación. También se pueden diferenciar varios objetivos específicos que se pretenden conseguir mediante la investigación: conocer la evolución del concepto de inclusión desde las percepciones del profesorado, indagar sobre los recursos que poseen las escuelas para responder a la inclusión de todo el alumnado, descubrir experiencias, conflictos y dilemas que surgen a causa de la enseñanza intercultural y con el alumnado migrante, saber qué prácticas y metodologías son adecuadas para mejorar la competencia de Educación Intercultural en las aulas, descubrir si los docentes tienen conocimientos/competencias sobre la gamificación para utilizarla como vía para trabajar la Educación Intercultural Inclusiva en las aulas de Infantil y sensibilizar al profesorado sobre las potencialidades y el buen uso de la gamificación en su aplicación al aula.

2. Metodología.

2.1. Diseño.

Se ha utilizado un diseño de método mixto ya que se busca obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente. En este sentido, la investigación adopta un carácter cualitativo mediante las entrevistas y cuantitativo a través de las encuestas, ya que ambas permiten contrastar la información. Esta combinación entre las dos técnicas se denomina triangulación metodológica y supone que la realidad esté más validada ganando así calidad y fiabilidad en la investigación. Como destaca Donolo (2009, citado en Villas, Gispert et al., 2013:9) “los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método”.

2.2. Participantes.

La muestra de este estudio está compuesta por diferentes participantes según la técnica empleada para la recogida de su información. En ese sentido, se ha llevado a cabo de esta manera para contrastar datos entre el profesorado más experimentado (entrevistas) con los y las docentes del futuro en las aulas (cuestionarios). Por un lado, se han realizado un total de 11 entrevistas dirigidas a personas experimentadas en el mundo de la docencia, con una media de edad de 44,9 años, un máximo de 62 y un mínimo de 32 y con un promedio de 18,2 años de experiencia en el ámbito laboral como docente. En total han participado nueve maestras y un maestro de la especialidad de Educación Infantil, y una profesora de Secundaria especializada en gamificación educativa, siendo

así más alto el porcentaje de mujeres (91,1%). Cabe destacar, además, que el profesorado que ha sido consultado para dicha investigación es generalmente de Castellón (6), aunque también han colaborado una maestra de Jaén; de Cáceres; de Navarra; de Madrid; y, por último, el único maestro varón, procede de Ourense. Dentro de la ocupación de Infantil, se ha entrevistado a docentes en activo como funcionarias en sus respectivos centros, excepto una de ellas, ya jubilada (61 años). Para acabar las entrevistas, aunque no está especializada en el área de Educación Infantil, no se podía prescindir de la participación de una docente experta en gamificación, que con 35 años (nueve de ellos en un entorno laboral) es profesora de biología en Madrid. Además, dispone de un máster TIC en Educación, es doctora en Educación y fue premiada nacionalmente en 2015 por una gamificación interdisciplinar en Educación Secundaria. En consecuencia, desde hace cinco años se dedica también a formar a docentes de todos los niveles en esta metodología. Por otro lado, los cuestionarios han sido respondidos por 13 estudiantes del grado de Magisterio Infantil y Primaria (mujeres en su totalidad) sin experiencia en el mundo laboral, con una media de 22,3 años, un máximo de 34 y un mínimo de 20. Específicamente, han participado diez estudiantes del grado de Educación Infantil (76,9%) y tres maestras de Educación Primaria de 4º curso (23,1%) de la Universidad Jaime I. En cuanto a las futuras docentes de Infantil, se dividen de la siguiente manera: siete de ellas en el último curso de la carrera, una de 3º y dos de 2º. La edad ronda entre los 20 y 22 años, excepto una alumna de 34 años de 4º curso que sube la media, pero aún así, las respuestas vienen de estudiantes con poca o nula experiencia en el mundo laboral.

2.3. Instrumentos de recogida de información.

En cuanto a los instrumentos seleccionados para la recogida de datos desde distintas miradas se han empleado dos principalmente: la entrevista y el cuestionario. El primero de estos hace referencia a la técnica de la entrevista definida por Massot, Dorio y Sabariego de la siguiente manera: "Técnica orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando" (2004:336). En total se han llevado a cabo once entrevistas con respuestas abiertas a profesorado experimentado, que con su participación han aportado diferentes perspectivas e ideas para enriquecer y completar la información. Así mismo, para la creación del guión de la entrevista se ha realizado con ayuda de diversos documentos relacionados con los temas a tratar, para que las preguntas fueran lo más efectivas posibles. (González, Véliz, Herrera, 2019; Colmenero et al., 2015; Grau y Barrera, 2003). A partir de las cuestiones, se trata de extraer información de experiencias, sentimientos, creencias e ideas de un profesorado con experiencia en las aulas partiendo de los aspectos generales y teóricos hacia lo más concreto y personal. De esta manera, las preguntas, siempre interconectadas entre sí, se dividen en seis dimensiones: percepción general de la Educación Inclusiva, principales ideas de la Educación Intercultural, percepción del alumnado migrante, relevancia de la Educación Intercultural en las acciones educativas docentes, conocimientos generales de la gamificación educativa y por último, la Interculturalidad Inclusiva a través de una propuesta gamificada en Educación Infantil. Entre todos

estos subapartados, las entrevistas al profesorado constaban inicialmente de hasta 31 preguntas para cada docente que se prestó a responder, aunque posteriormente se redujo este número hasta 23 en pro de acortar la duración aproximada de las mismas. Asimismo, si al principio cada una podía llegar a durar una hora por cada entrevistado o entrevistada, con este cambio el tiempo se logró reducir hasta en la mitad, logrando una respuesta más eficiente del entrevistado o entrevistada para cada pregunta, evitando así una sensación de agobio o cansancio en el/la mismo/a. En segundo lugar, se realizó una encuesta (véase anexo 6.3) a 13 estudiantes de Educación Infantil y Primaria a través de un cuestionario creado en Formularios Google. El cuestionario “es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (Torrado, 2004:240). De esta forma, a partir de 49 afirmaciones con respuestas cerradas de tipo Escala Likert (siendo 1 muy desacuerdo y 5 muy de acuerdo) y una de Escala de Ordenación, se pretende comprobar el grado en el que se producen unos hechos determinados. También, algunos de estos ítems se han elaborado a partir de los trabajos de diferentes autores (Domenéch y Moliner, 2011; Montánchez, 2014; Vélez, 2013; Bravo, 2013; Colmenero et al., 2015; Grau y Barrera, 2003; González et al., 2017; Leiva, 2010; Etxeberría, Karrera, y Murua, 2010; Cernadas et al., 2013; Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019). Además, al igual que con el guión de la entrevista, los indicadores propuestos (en este caso 48) de carácter obligatorio se dividen en diferentes categorías: perspectiva de la Educación Inclusiva, recursos para la Educación Inclusiva, conocimientos personales sobre la práctica en el aula de la Educación Inclusiva, percepción sobre la Educación Intercultural, formación en Educación Intercultural, creencias y experiencias en Educación Intercultural, metodologías para la Educación Intercultural Inclusiva y competencias sobre la gamificación educativa.

2.4. Proceso.

Para llevar a cabo todas las entrevistas, primero se ha confeccionado un documento de consentimiento informado el cual debía estar firmado previamente por parte de las y los participantes, donde se garantiza la confidencialidad de la información y se permitía la grabación de las entrevistas para que posteriormente pudieran ser analizadas, interpretadas y se pudieran extraer unos resultados más rigurosos (véase anexo 6.1). Hay que destacar que, al enviar este documento, también se adjuntó el guión de la entrevista. En cuanto a los y las participantes, cabe apuntar que con algunos/as de ellos/as se disponía de algún tipo de relación previa, lo cual facilitó el contacto inicial para la entrevista (generalmente este primer contacto se llevaba a cabo a través de WhatsApp); no obstante, para llegar a docentes de otras provincias o con algo más de prestigio académico se emplearon otras plataformas digitales de interacción social tales como Twitter, Instagram o Gmail. Después de esto, a causa de la situación sanitaria del COVID-19 y sus medidas preventivas, todas las entrevistas fueron online a través de la plataforma Google Meet, excepto una de ellas que pudo llevarse a cabo de forma presencial. En ambos casos se tuvo que cuidar el ambiente y el ruido para que las respuestas fueran grabadas de forma correcta. De la misma forma, en los cuestionarios también se especificó que las respuestas serían completamente anónimas,

únicamente utilizadas para fines de investigación del estudio. Su creación fue a través de Formularios Google y posteriormente se difundió a través de Whatsapp a estudiantes de grado de Primaria e Infantil.

Por último, para optimizar los resultados de ambas técnicas de recogida de información, se debe resaltar que antes de llevarlas a cabo se realizó una prueba piloto con otra compañera estudiante de Magisterio Infantil para modificar aspectos y calcular el tiempo de duración. En los dos casos se detectaron errores y posibles mejoras, como los excesivos indicadores de las entrevistas: al principio eran 44; con esta aplicación previa, la cifra se redujo a 31. Pero, al entrevistar a personas con más experiencia, el tiempo aumentó respecto a la alumna de la carrera de Infantil, por lo que al final las dos primeras entrevistas a docentes también sirvieron, de alguna forma, como pruebas piloto para terminar reduciendo el número a las definitivas 23 preguntas.

2.5. Análisis de datos.

La información obtenida a través de instrumentos de corte cualitativo, es decir, las entrevistas semiestructuradas, fue sometida a un análisis de contenido. A partir del análisis de la información, que ha sido grabado y transcrito, lo que se pretende es dotar de significación teórica a testimonios sobre experiencias, vivencias y opiniones de los y las participantes en el estudio. Para los cuestionarios, la recogida de datos se realiza a través de un análisis estadístico de los mismos utilizando estadística descriptiva.

3. Resultados.

A continuación se presentan los resultados obtenidos. En cuanto al primer ítem referente a la conceptualización de Educación Inclusiva, se observa como todo el profesorado coincide a la hora de definirla, ya que consideran que es la que da cabida a todo el alumnado en el aula independientemente de sus diferencias, ya sean lingüísticas, funcionales o culturales, evitando cualquier tipo de segregación. Tal y como relata una docente, “la Educación Inclusiva es una herramienta potente que tenemos al alcance los docentes en las escuelas para ser capaces de transformar la sociedad, dinamizando la igualdad de toda nuestra comunidad educativa para cubrir sus necesidades y evitar que se produzca exclusión social.” (Maestra 8)

Del mismo modo, desde la perspectiva del 100% de los y las docentes, la Educación Intercultural va dirigida a todo el alumnado, pertenezca a una cultura diversa o no, aunque reconocen que generalmente se tiende a pensar que está destinada únicamente a los y las estudiantes migrantes. Como consecuencia, se puede concluir que sus miradas va más allá de la procedencia del individuo, observando su contexto y nivel social, independientemente de la etnia, para favorecer su inclusión en el aula, porque “si familias y profesorado no van por el mismo camino es imposible que haya una Educación Intercultural” (Maestra 10).

Por este motivo, se puede observar un cambio en la perspectiva que va ligada a la evolución de la Educación Inclusiva durante estos últimos años. Sobre esto mismo, algunas docentes manifiestan el haber percibido algún tipo de cambio (aunque en ningún caso excesivo), mientras otras que

consideran que “aún queda mucho camino por recorrer”, transmitiendo ambición por crecer y ganas de cambiar la Educación. En cambio, los docentes con más experiencia han podido percibir una evolución más notoria, desde que empezaron hasta ahora, ya que han pasado muchos años desde sus inicios: desde cuando existían más prejuicios y una mirada más tradicional, hasta ahora que poco a poco parece que van disminuyendo: “pienso que se está avanzando en la línea correcta, pero aún queda mucho camino por andar empezando por la mejora de recursos humanos, materiales y formación en los profesionales.” (Maestra 7).

Partiendo de esta afirmación, se ha descubierto que las escuelas, mayoritariamente, disponen de pocos recursos para conseguir una Educación Inclusiva. Para los y las docentes, su labor se facilita cuando hay un apoyo del personal o cuando la ratio es más baja: “creo que no hay los recursos suficientes, hace falta una ratio más baja para poder hacer una atención más individualizada, lo ideal sería bajar la ratio, pero eso todavía no está” (Maestra 6), o “hay mucho ratio de alumnado y se necesita disminuirlo, o contratar más personal docente” (Maestra 4). Otras participantes también destacan que, además de recursos, lo que se necesita para avanzar en esa Educación Inclusiva “es un cambio de perspectiva y de visión de las cosas, es más a nivel humano” (Maestra 11).

Por ello, lo que queda claro es que hace falta un cambio de mirada por parte del profesorado y una reducción de ratio o la ayuda de personal de refuerzo, ya que actualmente las ratios son muy elevadas, lo que implica una carencia de atención individualizada, y en consecuencia un menor apoyo al alumnado con dificultades.

En este sentido, los y las participantes también han proporcionado su punto de vista personal de forma más concreta, de su trabajo en el día a día en el aula para avanzar en esas escuelas inclusivas, a lo que 7 de 11 docentes (63,3%) opinan que lo primordial es la formación continua para ofrecer una educación inclusiva de calidad. Las cuatro restantes mencionan la relación con las familias como aspecto clave para favorecer esa inclusión. En definitiva, los dos pilares fundamentales en los que debe trabajar el profesorado para mejorar la inclusión en las aulas se podría resumir con la aportación de la siguiente docente: “el primer paso sería hacer formaciones, y a parte de formaciones tener muy en cuenta los tipos de familias que existen en las escuelas, hacerlos partícipes, que entren al aula, expliquen cosas de sus culturas, de sus maneras de pensar...” (Maestra 4).

En relación con esta formación que consideran necesaria para ser un o una docente competente en Educación Inclusiva, la gran parte considera que carece de estudios y preparación en este ámbito. Se aprecia una gran diferencia entre las docentes con menos experiencia con respecto a las más experimentadas (54, 61 y 62 años), las cuales piensan que empezaron con nula formación pero que, con los años de práctica e informándose sobre el tema, se sienten formadas en este aspecto. Tal y como expone una de las maestras ya jubilada: “si yo estuviese trabajando actualmente lo lograría, porque con la experiencia me he ido formando. Al principio de mi carrera... Te diría que no.” (Maestra 5). En cambio, otras docentes apelan a la falta de formación y la excesiva teoría recibida en la universidad, y de nuevo insisten en la necesidad de asistir a cursos de formación para cubrir estas carencias. Tal y como destaca una docente, “nunca tenemos suficiente formación porque las

metodologías van cambiando y evolucionando. Siempre hace falta más, nunca es adecuada la formación” (Maestra 10).

En cuanto a las principales ideas de la Educación Intercultural, el profesorado relaciona este concepto con términos como respeto, pluralismo, unión, igualdad y tolerancia. Así mismo, varios/as la definen únicamente como la presencia de múltiples culturas en el aula: “significa que en un aula puedan coexistir diferentes niños y niñas de diversos países, cultura, razas, religiones, lenguas, idiomas...” (Maestra 10). Otras, como la docente 11, la entienden como lo que da valor a estas diferencias culturales, manifestando que “es aquella que considera las diferencias culturales del alumnado, y no sólo las considera sino que las utiliza para enriquecer el trabajo del aula” (Maestra 11). También, cabe destacar una crítica de una de las participantes, la cual opina que la Educación Intercultural es muy superficial y en realidad no se lleva a práctica: “la Educación Intercultural es aquella que respeta e incluye a todas las culturas, pero pienso que actualmente se aplica muy poco. Si te fijas en las escuelas, el tipo de religión que se imparte es la católica. En mi opinión, o no se hace religión o se estudian las distintas religiones del mundo para conocerlas todas.” (Maestra 4). Por ello, aquí se aprecia de alguna manera un tipo de exclusión hacia el resto de culturas, por lo que entre esta diversidad de opiniones existen aún dudas sobre si sólo es un discurso o en realidad se potencia en la práctica.

Las entrevistas también han aportado información valiosa respecto a los recursos para incluir a los migrantes en el aula. En este sentido, la maestra 1 manifiesta que “en mi centro hay muchas organizaciones del exterior para el colegio, para charlas, para explicar a los alumnos. Se hacen muchos talleres de cohesión grupal para trabajar las diferencias y las semejanzas entre unos y otros, el trabajo cooperativo...”. Pero, desde la visión de la docente de otro centro, se afirma que “nos facilitaría mucho tener recursos temporales, por ejemplo, como una especie de intérpretes que puedan ayudar al proceso de adaptación. En mi centro hay un aula de acogida, pero tampoco me parece inclusivo ya que, al extraer al niño de clase, ya se le está excluyendo del grupo” (Maestra 2). De este modo, existen diferentes puntos de vista, haciendo hincapié y diferenciando entre el alumnado que conoce la lengua y aquel que no, ya que se necesitan muchos más recursos materiales y personales en el segundo caso. Por ello, en la siguiente cuestión, se aprecia una gran diferencia entre las acciones de intervención para los migrantes conocedores de la lengua y los que no la dominan todavía. Por ejemplo, “si no conoce la lengua hace falta personal docente que le apoye de manera individual, pero dentro de la clase.” (Maestra 3). Esta propuesta de incluir al alumno siempre dentro del aula independientemente de su nivel lingüístico también ha sido resaltado por otras docentes durante la entrevista: “Intentamos que esos apoyos sean dentro del aula, lo más importante en estas edades es que el niño esté dentro del grupo, sacarlo del aula solo empeora su situación” (Maestra 1). Todo esto depende también de la línea que se trate de seguir desde el centro en cuestión, ya que, en ciertas escuelas, la Educación Infantil no goza de refuerzos y al alumno se le incluye de igual manera, aportando únicamente un mayor apoyo por parte del o de la docente. “En Infantil, directamente, el alumno entra al aula independientemente de si conoce o no la lengua y está mucho con la maestra” (Maestra 2). Pero hay otras escuelas que sí disponen de todos estos recursos, por lo que “siempre intentamos que haya una persona dentro del

centro que sepa la lengua para que pueda ayudarlo. Para cuando el niño tenga una situación de crisis, o necesite algo concreto, que pueda hablar y expresarse en su propia lengua.” (Maestra 6).

En general, basándose en las vivencias personales del entrevistado, donde se han manifestado más prejuicios ha sido por parte de las familias (dependiendo naturalmente del contexto de estas familia: la educación, el nivel socioeconómico...), ya que una de las maestras entrevistadas (Maestra 10), en su etapa en un CAES (Centros de Acción Educativa Singular) notó mucha más rivalidad y rechazo que en el colegio en el que se encuentra actualmente, donde existe poco alumnado con necesidades de compensación educativa y su nivel socioeconómico es más alto. En ese sentido, una de las participantes considera también que, independientemente del contexto, “hay gente que lo ve, lo sigue viendo y lo verá como un problema porque piensa que no se le presta atención a su propio hijo y no ven la riqueza que puede aportar al grupo.” (Maestra 6).

Por otro lado, según los y las docentes entrevistados/as, desde su entorno profesional, sus compañeros/as no tienden a excluir o despreciar al alumnado migrante en el aula, exceptuando algún caso particular que ve su presencia como un extra de dificultad de trabajo y de atención.

Y, por último, todos y todas los y las participantes coinciden en que el alumnado de Infantil aún no tiene interiorizados estos estereotipos. “En edades tan tempranas no son conscientes de la diferencia. Eso es lo bonito” (Maestra 3). De hecho, la profesora de Secundaria afirma que donde suele haber más prejuicios entre el alumnado es en su mismo nivel y en Primaria. Otra docente, en su discurso deja entrever la importancia de ser culturalmente inclusivo/a, ya que “si el docente cree en eso, los alumnos no tienen ningún tipo de problema entre ellos” (Maestra 5). Por ello, los y las entrevistados/as consideran esta característica como algo básico, necesario y obligatorio: “no puedes negar las raíces del otro, ni su sentir, ni su ser. El niño viene con una mochila familiar muy importante que hay que respetar a nivel cultural.” (Maestra 2). Por este motivo, al considerarse todos y todas culturalmente inclusivos/as, la presencia de diversas culturas en el aula supone para todo el profesorado una oportunidad de aprendizaje única, sin percibirlo como un obstáculo (sino, más bien, un reto del que nutrirse para enriquecer culturalmente el aula). Esta oportunidad de enriquecer culturalmente el aula se puede llevar a cabo con diferentes metodologías. Una de las entrevistadas nombra que “al trabajar por proyectos, al ser tan globalizados, todos los conocimientos llegan al alumnado” (Maestra 10). También, más que prácticas interculturales hechas a propósito, lo que defiende esta participante es el trabajo de forma implícita en el día a día “(...) a través de gestos, a través de tu forma de ser, de tu forma de hablar, de cómo te dirijas a los niños y niñas, de qué tipo de actividades hagas, de cómo hables con las familias, eso es lo que los niños van a percibir y lo que van a aprender, y cómo van a ver realmente la importancia que le das a la diferencia” (Maestra 1). Así mismo, refuerza sus argumentos con esta comparación: “La interculturalidad es como el día de La Paz; en este día puedes hacer muchas actividades, pero si el resto de los días del año no cultivas el respeto en clase o la convivencia... No sirve de nada”.

Con esto, se da pie a la gamificación educativa, a través de la cual se pretende descubrir los conocimientos sobre ella por parte del profesorado y relacionarla con la Educación Intercultural Inclusiva, ya desglosada en las anteriores categorías. En este sentido, tan solo cuatro docentes han

llegado a poner en práctica la gamificación en sus aulas. Las dos docentes restantes no conocían este término; una de ellas es la maestra jubilada y, la otra, de 35 años, reconoció haberlo escuchado pero no analizado en profundidad. Sin embargo, aunque ambas mostraron interés por descubrir su esencia, no pudieron responder el resto de las preguntas de la entrevista debido a su desconocimiento sobre el tema. “No conozco nada de esta estrategia, pero sí tengo curiosidad por aprender más... El único problema que encuentro son los recursos del colegio, porque muchos no tienen tablets, ordenadores o proyector.” (Maestra 5). Las maestras que sí conocían su funcionamiento, aportaron diversas definiciones sobre la gamificación, pero la experta y premiada en esta estrategia pedagógica reúne en su definición todas las características que han ido proporcionando el resto del profesorado al ser entrevistado: “Lo que intenta es llevar sedimentos del juego al contexto del aula. Trabajas tus contenidos con las competencias que quieras trabajar, pero dándoles un aspecto de juego para que el alumnado lo viva como si fuese un juego en vez de una clase monótona. Siempre hay una narrativa, un hilo conductor y a raíz de eso les tienes que otorgar una misión, un rol dentro de esta misma narrativa, e ir pasando por diferentes niveles para lograr ese reto que les has propuesto” (Maestra 11). No obstante, al reflexionar sobre si los y las docentes están realmente informados/as de esta metodología al ponerla en práctica, la mayoría opina que no y que “se deberían hacer más cursos en el centro para descubrir esta metodología más a fondo” (Maestra 4).

Aparte de la formación, uno de los principales recursos que ha nombrado el profesorado para poder gamificar en el aula han sido las ganas y el trabajo previo por parte del y de la docente. Por otro lado, un sector de las entrevistadas le otorgan una gran importancia a los recursos TIC; mientras, a su vez, otras tantas piensan que, aunque sirvan de ayuda y como motivación extra, la gamificación se puede llevar a cabo sin ningún tipo de recurso tecnológico.

Por este motivo, al preguntar si se disponen de recursos para llevarlo a cabo, las mismas docentes que señalaban que se necesitaban ganas por su parte, expresan que gran parte del profesorado “cuando se lo explicas, pone problemas y lo ve como inalcanzable y difícil, con mucho trabajo y muy complicado” (Maestra 1); pero, realmente, la experta en gamificación señala que con un curso de 6h puedes aprender todas las pautas para llevarla a cabo. Por lo que, en este sentido, consideran que falta interés y ganas por parte de algunos/as docentes.

En lo concerniente a los recursos materiales, los sujetos que consideran las herramientas TIC como pieza fundamental para gamificar se han percatado de que no hay recursos suficientes en las aulas. En este sentido, en el marco de la Comunidad Valenciana, una de las docentes manifiesta haber percibido una gran diferencia: “en Cataluña sí que hacían bastantes cosas, pero aquí en la Comunidad Valenciana no conozco a nadie que gamifique. Allí van más avanzados que aquí: tienen muchos más recursos, y aún así se quejan. Quieren ir por delante pero, por ejemplo, una pizarra digital supone un gran esfuerzo económico para el centro” (Maestra 4).

A pesar de todos los obstáculos, la mayoría la ven como una metodología innovadora y motivadora que poco a poco va creciendo. De hecho, las cinco docentes que la han puesto en práctica manifiestan que los resultados han sido excelentes a nivel académico, e incluso también a nivel de motivación, pero a su vez expresan que se puede (y se debe) combinar con otras estrategias

pedagógicas, sin abusar de hacer todo gamificado: “Los resultados son muy positivos. Jugar con una puntuación bien gestionada resulta siempre motivador, pero todas las metodologías son válidas, dependiendo del momento y actividad” (Maestra 10).

Sin embargo, pese a sus halagos, varias docentes han manifestado algunos aspectos no tan positivos de la gamificación. Una de las maestras, la cual no ha llegado a ponerla en práctica, se ha posicionado en contra por diferentes motivos: la competitividad, el hábito de recompensas para conseguir algo, el hábito y excesivo tiempo con las TIC entre casa y escuela... Y la edad, considerándola muy temprana para controlar las normas del juego. En este sentido, se puede resolver que la gamificación también dispone de una serie de desventajas o, si se prefiere, de aspectos menos positivos, a pesar de toda la amalgama de ventajas que han podido transmitir las docentes entrevistadas: alto nivel de motivación, acercamiento a las TIC, trabajo en equipo, atención individualizada, aprendizaje más rico y significativo.

Para acabar, en la última dimensión de las entrevistas, respecto a su aplicación en Infantil, afirman haber observado menos prácticas gamificadas en estas edades que en niveles superiores, ya que “tenemos el hándicap de la lectura y la escritura” (Maestra 1), pero aún así no la descartan. En cuanto a la participante más experimentada en gamificación, ella afirma que, en los cursos de formación que imparte ella misma sobre esta metodología, cada vez asiste más profesorado de Infantil, pero sigue siendo el menor porcentaje respecto a Primaria y Secundaria, ya que desde su perspectiva esto se debe a que: “En Infantil no hace tanta falta, porque la metodología en esta etapa ya está ligada al juego, o por lo menos debería estar ligada a los aspectos prácticos, que a lo mejor sin darse cuenta las profesoras de infantil ya están gamificando sin hacer gamificación con sus pautas. Por esto, creo que se hace menos en Infantil, porque para mí la gamificación es una herramienta de motivación y quizá en esta etapa ya estén motivados.” (Maestra 11). Por último, ligando esta metodología, que sin duda ha desatado diversas opiniones entre todos y todas las y las participantes, con el trabajo de la Educación Intercultural Inclusiva, aunque nadie la haya puesto en práctica relacionándola con este tema, se han apreciado dos opiniones: varios/as docentes no conciben el cambio de la metodología para conocer, incluir y valorar la diversidad de culturas, sino que lo ven como un tema transversal que se puede trabajar con él en el día a día, con los pequeños detalles, sin necesidad de gamificar el aula. No obstante, otros/as ven como magnífica la idea de trabajar todos los aspectos y principios de la interculturalidad a través de un proyecto gamificado, pero sin dejar atrás las acciones y valores en los conflictos o experiencias que surjan en el día a día dentro del aula.

En relación a los cuestionarios, en general, las docentes noveles, al igual que el profesorado experimentado, tiende a manifestar desde su propio discurso un carácter inclusivo. De la misma forma, el 92,3% de las futuras docentes también piensa que la interculturalidad se dirige a todo el alumnado, tanto a los/las alumnos/as migrantes como a los/las autóctonos/as. En cambio, sobre el resto de profesorado en activo, este grupo opina que aún a día de hoy no está tan formado como debería, ya que tan solo el 7,7% está de acuerdo con esta afirmación. De este modo, el 84,6% de los participantes piensan que esto se debe a la carencia de formación recibida y de recursos

disponibles. En la misma línea, en general, consideran también que los centros escolares no disponen de los recursos necesarios para integrar al alumnado de origen extranjero en el sistema educativo.

Respecto a la percepción del alumnado migrante desde las familias y profesorado, cabe apuntar que existe una alta diversidad de opiniones en este sentido, aunque generalmente todo el estudiantado lo ve como una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento cultural en las aulas. Seguidamente, a pesar de que la gran mayoría opta por el trabajo por proyectos como la metodología más efectiva para potenciar la diversidad cultural y favorecer la inclusión en las aulas cuando sean docentes, el 55% ve factible la programación de un proyecto gamificado en el aula sobre la interculturalidad. En consecuencia, todas las encuestadas en conjunto opinan que, pese a conocer el término, no disponen de la formación suficiente respecto a los principios de la gamificación y no se sienten capaces de llevar a la práctica un proyecto gamificado. Por esta razón, todas ellas muestran interés por conocerla, ponerla en práctica dentro de su nivel y ampliar sus conocimientos sobre esta metodología, considerándola como una revolución en el ámbito educativo.

4. Discusión y conclusiones.

En este punto presentamos algunas de las cuestiones clave que emergen del análisis de las entrevistas. En primer lugar, hemos observado cómo la formación docente resulta vital para la consecución de una óptima inclusión del alumnado migrante dentro de las aulas de Educación Infantil. La realización de cursos, la lectura de artículos, pero sobre todo la puesta en acción (esto es, la práctica) son aspectos clave que facilitan avanzar hacia dicha inclusión. No obstante, la falta de formación, necesaria para dar respuestas a la demanda de la globalización provocada por el imparable auge de la migración, parece ser una debilidad del profesorado entrevistado. Así mismo, aparte de este condicionante clave, que los y las docentes lleguen a ser competentes a nivel intercultural también depende de su predisposición personal. Tal y como defiende Leiva (2010), influyen dos ejes básicos: la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad, y su formación intercultural (2010, Leiva, citado en Peñalva y Leiva, 2019). Esta última cuestión permitirá asegurar la calidad de su actividad profesional (2012, Aguado et al., citado en Peñalva y Leiva, 2019).

Por este motivo, para avanzar en este modelo inclusivo y dar respuesta a la creciente diversidad cultural en las escuelas, es vital que los nuevos y las nuevas docentes reciban una formación útil y enfocada a la práctica desde la universidad para enfrentarse de la mejor manera posible a la realidad de las aulas. Al fin y al cabo, el verdadero protagonista del cambio es el profesorado. Por esta razón, a favor de las palabras de Blanco (2009):

El apoyo a los maestros principiantes y el desarrollo profesional continuo pueden ser sumamente eficaces para mejorar las prácticas educativas de atención a la diversidad. Estrategias de esta naturaleza permiten reflexionar sobre las prácticas educativas y recuperar los saberes pedagógicos, facilitando la formación de los futuros docentes para trabajar en contextos diversos". (p.98)

En este sentido, un cambio de mirada, una formación inicial y permanente de los y las futuros/as docentes supondría un gran paso para responder a las diferencias de todo el alumnado. Por ello, vemos una necesidad básica, aparte de ser culturalmente inclusivo, recibir una formación de calidad desde la universidad en el área de desarrollo de interculturalidad, “sobre todo debería abordarse como un conocimiento y competencia específica de los grados de Magisterio, y de todas aquellas titulaciones relacionadas con la educación.” (Peñalva y Leiva, 2019:155).

En segundo lugar, vemos que no hay consenso respecto a los recursos materiales para atender la diversidad, pero sí coinciden en la carencia de personal docente de refuerzo y la alta ratio, dos cuestiones que condicionan el trabajo diario del profesorado en gran parte de los centros educativos. Esta situación hace que la construcción de una escuela Intercultural Inclusiva no sea tarea fácil, exigiendo unos recursos concretos. De acuerdo con Díez (2020), en las aulas se carece de aprendizaje personalizado y atención individualizada debido a la alta ratio y a la falta de plantilla docente. Estos dos factores son claves para cubrir con todas las necesidades del alumnado, pero cabe destacar que el apoyo de este profesorado extra, ya sea mediador cultural, especialista en AL (Audición y Lenguaje) o PT (Pedagogía Terapéutica), debería de existir dentro del aula para que sea una inclusión al 100% y el individuo con dificultades nunca se sienta excluido del grupo clase. Separar al alumnado en aulas específicas tiene como consecuencia segregar al que asiste a ellas, perjudicar su integración en el centro y tampoco parece ser el mejor camino para aprender la lengua (Goenechea et al., 2011).

Por esto, es cierto que los modelos de atención a la diversidad en el sistema educativo español han evolucionado desde la integración y la segregación hasta los años 90, cuando se empezó a apostar por un modelo más inclusivo. A pesar de ello, a partir de las entrevistas realizadas para la confección de este trabajo, se observa cómo aún falta un gran paso para conseguir una inclusión real, empezando por esa inserción del alumnado en el aula ordinaria sin “sacarlo” del aula con el o la especialista, el reconocimiento de otras religiones aparte de la católica y, sobre todo, tal y como manifiestan Gallego, Rodríguez y Lago (2012, citado en Frutos, 2014):

El currículum intercultural, si de verdad pretende ser inclusivo, debe ser para todos, no sólo para los extranjeros o inmigrantes; cuando hablamos de Planes o Proyectos educativos interculturales hablamos también de una comunidad escolar colaboradora, de cultura escolar inclusiva y de prácticas en las aulas y fuera de ellas. (p. 32)

De este modo, algunas de las entrevistadas, añaden experiencias positivas para la acogida del alumnado migrante (más necesaria si desconoce la lengua), tales como el conocimiento del contexto del alumnado, la comunicación constante con las familias y su participación en sesiones del centro. Tal y como señalan Simón y Giné (2016:26) “la familia tiene una posición relevante, siendo la calidad de su interacción con los centros escolares uno de los factores determinantes de que ese proceso avance hacia una educación más inclusiva.”

Seguidamente, en relación con la edad, existen diferencias notables causadas por la experiencia en el mundo laboral, ya que la media de edad de las estudiantes encuestadas (22,3) es ciertamente similar a la media de años de experiencia en todo el profesorado entrevistado (18,2). En este caso,

al no haber trabajado como funcionarios/as en el ámbito escolar, su percepción externa sobre la evolución de las escuelas inclusivas es más positiva y optimista que la del profesorado experimentado, que expone que se está avanzando muy poco a poco y aún falta un largo camino que recorrer. Esta percepción positiva sobre la inclusión es necesaria para dar un paso más en este recorrido, y la formación está relacionada con este hecho porque el profesorado que más se forma tiene un concepto más positivo de la diversidad. Tal y como defiende Leiva (2012) formarse en las competencias interculturales es necesario para afrontar la convivencia intercultural y el desarrollo práctico de la educación intercultural de forma más optimista. Por esto mismo, las nuevas generaciones de docentes, al parecer más optimistas, son de algún modo, un factor clave para dar ese paso hacia la ansiada inclusión. Necesitamos ideas nuevas, miradas diferentes que rompan con lo establecido. En este sentido, proponemos la gamificación como una vía diferente e innovadora para lidiar con los problemas de inclusión y atención del alumnado migrante y para trabajar los valores de la interculturalidad y, así, convertir que esta “moda” se asiente de forma definitiva en todos los niveles del panorama educativo. Desde la visión del profesorado, aunque sí aceptan y reconocen este método de trabajo, aprecian más la labor del día a día con la valoración, respeto y diálogo sobre las diferentes culturas de forma transversal. Aunque cabe destacar, que la mayoría no la conoce en profundidad, haciendo así imposible su aplicación en el aula y su posterior justiprecio.

En cuanto a las variables demográficas, al igual que con la edad, también se perciben diferencias entre unos/as y otros/as entrevistados/as. Aunque, en este caso, en relación con la gamificación, ya que 6 de las 11 participantes son de Castellón y las 4 docentes que han tenido la oportunidad de utilizar la gamificación en su día a día no pertenecen a esta provincia ni a la Comunidad Valenciana. Estos datos refuerzan el argumento de la docente que expresaba ver todavía lejana la aplicación de la gamificación en los centros de Infantil de las provincias valencianas, principalmente por escasez de recursos y falta de ganas del profesorado.

Al efecto, estas carencias también se pueden ver condicionadas por los inconvenientes de esta metodología, porque es cierto y está confirmado que la gamificación deriva en una gran cantidad de beneficios, como por ejemplo el trabajo en equipo y la motivación en el estudiantado. Andreu y González (2019) afirman que a través de esta estrategia de aprendizaje el alumnado se habitúa a superar obstáculos con placer e incrementa, de esta manera, su motivación intrínseco-afectiva. Pero, por otra parte, se han comprobado algunos peligros a la hora de llevarla a la práctica como el hábito de las recompensas, porque “la recompensa que reciben los estudiantes al realizar una tarea de forma inmediata puede ser estimulante al inicio, pero con el tiempo deja de tener valor” (2015, Fernández- Solo de Zaldívar, citado en García, Erazo et al., 2020:382). También la desmotivación y frustración que pudiera generarse en el alumnado al no cumplir las metas (2016, Madrigal y Hernández). Y, por último, la competitividad, que puede provocar conflictos y que el alumnado desee ganar al sistema de cualquier forma dando lugar en muchas ocasiones a escasos o no deseados resultados de aprendizaje.

En esta línea, si no queremos que la gamificación se convierta en una moda pasajera, sino en una actividad didáctica que perdure con el tiempo (Andreu y González, 2019) siendo una auténtica revolución pedagógica,

Deberíamos dilucidar el cómo lograr un resultado esperado y no sólo centrarse en la entrega de estímulos, puntos o insignias, que a la larga no brindan una motivación duradera y, peor aún, no comportan algunas de las principales características como son la diversión y la emoción que transmiten los juegos. (Zegarra, 2016:24)

Después de todo esto, para sensibilizar al futuro profesorado y al activo sobre las potencialidades y el buen uso de esta metodología, se ha elaborado un dossier que presenta diferentes partes: definición de gamificación, sus ventajas y peligros, consejos y recursos para aplicarla en el aula, la gamificación en Educación Infantil y algunos ejemplos de proyectos gamificados (véase anexo 6.4). Como conclusión, estas necesidades evidentes, como la escasez de recursos, la falta de formación intercultural y los peligros de la gamificación, dejan entrever que aún quedan muchos obstáculos que superar en la educación en relación con la inclusión, interculturalidad y gamificación. Así mismo, hemos observado que es importante que en la escuela se trabaje desde una perspectiva inclusiva teniendo en cuenta herramientas como la gamificación que posibiliten que el alumnado participe activamente y se sienta uno/a más independientemente de sus diferencias. Como bien expresan Lee y Hamer (2011:4), “debemos diseñar cuidadosamente proyectos de gamificación que aborden los verdaderos desafíos de las escuelas”. Por esto, quizás a través de la renovación pedagógica y la aplicación de la gamificación en el aula por parte del profesorado, se consiga avanzar en los desafíos urgentes de la Educación Intercultural Inclusiva y así lograr su éxito en la práctica, que es donde verdaderamente se avanza en este camino y el cual toda escuela debería seguir. “La escuela debe ser un espacio de inclusión y de éxito para todas y todos, y el profesorado debe aunar esfuerzos por lograr una convivencia intercultural que camine en la senda de la escuela inclusiva” (Arnáiz, 2011, citado en Leiva, 2012:21).

Finalmente, en este estudio también hemos encontrado diversas limitaciones que hay que destacar, como los pocos o pocas participantes en el cuestionario, ya que, para generalizar los resultados de este mismo, y que estuviera más validado, se necesitaría ampliar esta muestra. Así mismo, en la recogida de información respecto a esta técnica también ha faltado representatividad de zonas geográficas, así como en la entrevista se han descubierto experiencias desde diferentes provincias de España, en la encuesta las respuestas solo han participado estudiantes de Castellón.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián, 2-17.
- Andreu Alcaraz, C., & González Argüello, M. (2019). Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse?. *E-SEDLL*, 2019, vol. 2, p. 57-73.
- Arnaiz, P., Azorín, C.M. y García-Sanz, M.P (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 326-346.
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Bal, M. (2019). Use of Digital Games in Writing Education: An Action Research on Gamification. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 246–. <https://doi.org/10.30935/cet.590005>
- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. *Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación*. En www.congresointerculturalidad.net.

- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Booth, T. y M. Ainscow (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*.
- Booth, T., and Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough the contribution of inclusive values to the development of education for all*. A discussion paper.
- Bravo, LI (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y los equipos directivos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica. (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante).
- Cañón Rodríguez, R. (2013). Recursos y actividades para trabajar la educación intercultural en el aula de educación infantil y de educación primaria *Respuesta educativa a la población inmigrante: la educación intercultural* (pp. 141-178).
- Cengiz, T. y G, Sule. (2020). Determining the Characteristics of an Inclusive Preschool Education Program: A Delphi Study. *African Educational Research Journal* 8, 251- 259. <https://doi.org/10.30918/AERJ.8S2.20.053>
- Cernadas, R., Francisco, X., Santos, M, A. y Lorenzo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 555-570.
- Ciganda, I. (2018). *Aspectos básicos de la gamificación en las aulas de Educación Infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]
- Colmenero Ruiz, Jesús, Pegalajar Palomini, M^o del Carmen (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre educación*, 29,165-189.
- Convención sobre los Derechos del Niño. 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3.
- Corbett, J. y Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong and L. Barton (Ed.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, Vol. 1, 133-146.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas.
- Delgado Sanoja, B. (2015). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 67–88.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. 12–15. <https://doi.org/978-1-4503-0268-5/11/0>
- Díez, E. (2020). Bajar la ratio y aumentar la plantilla docente: plan de reconstrucción educativa. El diario de la educación. <https://cutt.ly/gg1LP9W>
- Domenéch, A. y Moliner, O. (2011). Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva. En Actas del Congreso Internacional Educación Especial y Mundo Digital. Universidad de Almería.
- Etxeberria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94.
- Fernández-Agüero, M., & Chancay-Cedeño, C. (2019). Interculturality in the Language Class—Teachers’ Intercultural Practices in Ecuador. *RELC Journal*, 50(1), 164-178.
- Frutos, A. E. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 43-43.
- García Herrera, D., Erazo Álvarez, J., Rodríguez Cajamarca, L., & Guevara Vizcaíno, C. (2020). Alianza entre aprendizaje y juego: Gamificación como estrategia metodológica que motiva el aprendizaje del Inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 370–391.
- García López, R. y Sales, A. (1997). *Programas de Educación Intercultural*.
- García López, R. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55(207), 317-336.
- García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*. Narcea. <https://doi.org/10.18172/con.390>
- Goenechea, C., Garcia-Fernandez, J., & Jimenez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace).
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz-Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. [hps://doi.org/10.17811/rie.46.2017.33-40](https://doi.org/10.17811/rie.46.2017.33-40)
- Grau, J., & Barrera, C. (2003). La encuesta como método para valorar la educación intercultural. *Juan José Leiva Olivencia*. Leiva, J.J. (2010a). *Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Khan, A. (2017). Use of digital game based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender difference. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2767–2804. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9622-1>
- Lee, J.J & Hamer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 251-274. <http://bit.ly/33tddHm>

- Louzao (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (2), 171-184
- Madrigal Lozano, M., Hernández Moreno, L., López Solórzano, J., & Merla González, A. (2016). Incursión de tecnologías emergentes en una escuela pública de negocios de México. *Edmetec*, 6(1), 124–144. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v6i1.5811>
- Marín, V. (2015). *La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa*. *Digital Education Review*, 27, 1-4.
- Martínez, M., Enciso, R., y González, S. (2015). Impacto del uso de la tecnología móvil en el comportamiento de los niños en las relaciones interpersonales. *Educatateconciencia*, 5(6), 67-80.
- Massot et al., (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y cifras curso escolar 2020/2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>
- Moliner, L., y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural. Estudio de un caso. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Monjelat, N. G. (2013). *Videojuegos comerciales y resolución de problemas: una mirada desde la inclusión educativa* [Tesis doctoral].
- Montánchez, María Luisa (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio*, tesis doctoral: Valencia: Universidad de Valencia.
- Olivencia, J. J. L. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*.
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en aulas universitarias*, 11.
- Peñalva Velez, A., & Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 0141-158.
- Requena, B. E. S., & McMullin, K. J. (2015). Videojuegos para la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (27), 122-137. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27>
- Robert, M. L. P. B., & Escobar, E. C. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, 3(1), 22-22.
- Rodríguez Ruíz, C. (2019). Educación inclusiva. Recomendaciones de la UNESCO para una inclusión educativa. — <https://educayaprende.com/educacion-inclusiva/>
- Simoës, J. (2015). *Using Gamification to Improve Participation in Social Learning Environments*. [Doctoral Thesis] <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4253.0328>
- Siu, K.W.M. y Lam, M.S. (2012). Public computer assisted learning facilities for children with visual impairment: Universal design for inclusive learning. *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 295-303.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Torres- Toukoumidis Á. y Romero-Rodríguez, L.M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y Á. Torres (Eds). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 61-72).
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y el Marco de acción para satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios. Segunda Época*, 37, 95-113.
- Villas, E. B., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J., & Garcia, M. M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(4), 5-24.
- Youseff, Y. (2015). *Gamification in e learning*. *International Education Management*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4613.4162>

6. ANEXOS

6.1. Consentimiento informado para la entrevista.



Consentimiento informado para la entrevista grabada.

El objetivo principal del presente documento es dar a conocer, a las personas participantes que intervienen en esta investigación, la finalidad del estudio, cuál va a ser su función en la participación y el uso que se hará de los datos obtenidos.

Dicho esto, Irene Aguirre García, como persona encargada de desarrollar la presente investigación, siendo parte de su Trabajo Final de Grado realizada en la Universidad Jaume I de Castellón. Su objetivo es conocer la mirada de los/las futuros/as docentes ante los desafíos de la inclusión, interculturalidad y gamificación en las aulas de Infantil.

La participación es totalmente anónima y voluntaria. Por este motivo, toda la información que se recoja será confidencial y no se utilizará fuera de esta investigación.

Durante su participación se le pedirá que responda a varias preguntas ya sea presencial o telemáticamente con una duración aproximada de 15 minutos. Se partirá de la percepción general sobre la Educación Inclusiva, para después profundizar en la Educación Intercultural y acabar vinculándolo con la gamificación educativa.

La información se registrará mediante grabación con la finalidad de poder transcribir lo expresado. Si en cualquier momento desea dejar de participar está en todo su derecho. Además, si necesita obtener respuesta a cualquier duda se le ofrecerá toda la información necesaria antes, durante y después de su intervención.

Para finalizar, al acabar la investigación, se entregará mediante correo electrónico un dossier con información de la gamificación educativa para facilitar y promocionar su puesta en práctica en las aulas.

Muchas gracias de antemano por su participación en este trabajo y por depositar su confianza en el estudio.

A través del presente documento, se compromete a participar de manera voluntaria en esta investigación.

Yo, _____, como persona participante, declaro estar informada y autorizo a Irene Aguirre García, a la recopilación y el tratamiento de datos necesarios para desarrollar el estudio, así como en las actividades de difusión de los resultados. Sé que los datos serán tratados de manera anónima y la entrevista será grabada.

En Castellón de la Plana, a ___ de _____ de 2021

Firma de la persona participante:

Firma de la investigadora:

Correo electrónico de la persona participante:

6.2. Guión de entrevista.

❖ Percepción general sobre la Educación Inclusiva.

- ¿Qué entiende por Educación Inclusiva?
- ¿Hacia quiénes piensa que está dirigida la Educación Intercultural? (González, Véliz, Herrera, 2019)
- ¿Piensa que con el paso de los años en las escuelas se está avanzando hacia esa Educación Inclusiva?
- ¿Disponen las escuelas de los recursos suficientes para trabajar la inclusión en las aulas?
- ¿Cómo puede trabajar el profesorado para avanzar hacia escuelas inclusivas?

- ¿Considera que su formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a estrategias/prácticas metodológicas? (Colmenero et al., 2015)

❖ Principales ideas de la Educación Intercultural.

- ¿Qué entiende por Educación Intercultural?

- ¿Disponen las escuelas de los recursos suficientes para integrar a los migrantes y trabajar la diversidad cultural en las aulas?

- ¿Qué hacen cuando llega un/a alumno/a migrante a la escuela? ¿Y cuándo además de ser migrante, no comparte la lengua?

❖ Percepción del alumnado migrante.

- ¿Cómo cree que es visto el alumnado migrante por el resto de sus compañeros/as docentes? (Grau, Barrera, 2003).

- ¿Y por los padres y las madres de su alumno/a no migrantes? (Grau, Barrera, 2003).

- ¿Y por el alumnado no migrante? (Grau, Barrera, 2003). ¿Existen prejuicios?

- ¿Por qué cree que parte del alumnado migrante fracasa en la escuela? (Grau, Barrera, 2003).

❖ Relevancia de la Educación Intercultural en las acciones educativas docentes.

- Como docente, ¿Piensa que es importante ser culturalmente inclusivo/a? ¿Por qué?

- ¿La presencia de diferentes culturas en el aula es para usted un problema? ¿O se presenta como una fuente y oportunidad de enriquecimiento?

❖ Conocimientos generales de la gamificación educativa.

- Lo que propongo con este trabajo es promocionar la aplicación la gamificación educativa para conseguir trabajar todos los objetivos de la interculturalidad de una forma más atractiva y motivadora para el alumnado. ¿Conoce esta estrategia pedagógica? En caso afirmativo, ¿qué me podría decir a grandes rasgos sobre ella?

- ¿Qué se necesita para llevar una gamificación en el aula?

- ¿Tiene recursos los centros educativos para trabajar la gamificación en las aulas?

- ¿Piensa que el profesorado está completamente informado sobre este método de trabajo antes de ponerlo en práctica?

- En su recorrido como docente ¿ha tenido la oportunidad de ponerla en práctica en algún momento, o tienes pensado en hacerlo? En el caso de haberla puesto en práctica, ¿cómo fueron los resultados?

- ¿La considera como una alternativa a otras metodologías no tan innovadoras?

❖ **La Interculturalidad Inclusiva a través de una propuesta gamificada en Educación Infantil.**

- Es cierto que la gamificación es una herramienta didáctica que cada vez se está utilizando más en todos los niveles educativos, concretamente en Primaria y Secundaria, ¿Cree que poco a poco se va a ir introduciendo en las aulas de Infantil? ¿Cómo lo haría?

- Sabiendo que con la gamificación se aprende jugando, simulando un videojuego de forma real, con niveles, pruebas, recompensas y con un premio final. ¿Se podría hacer un proyecto gamificado para trabajar la interculturalidad en el aula, y todos los valores que conlleva?

6.3. Ítems del cuestionario.

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación (siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo)

- **Perspectiva de la Educación Inclusiva.**

1. Pienso que la Educación Inclusiva es lo mismo que la integración. (Domenéch y Moliner, 2011).

2. Actualmente, en las escuelas se está avanzando hacia esa Educación Inclusiva.

3. La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas. (Montánchez, 2014).

4. El profesorado de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes. (Vélez, 2013).

5. Todas las escuelas deberían ser inclusivas. (Vélez, 2013).

6. La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes. (Bravo, 2013).

7. La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos el alumnado del aula. (Vélez, 2013).

8. Los/las únicos/as estudiantes beneficiados/as en un aula inclusiva, son aquellos/as con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje.

- **Recursos para la Educación Inclusiva.**

9. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de coordinación entre el profesorado. (Colmenero et al., 2015).

10. Sin material especializado no puedo desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva. (Vélez, 2013).

11. Me sentiría frustrado/a si la escuela no me suministrara los recursos requeridos para atender un aula inclusiva. (Vélez, 2013).

12. Los centros escolares tienen los recursos necesarios para integrar al alumnado de origen extranjero en el sistema educativo. (Grau y Barrera, 2003).

- **Conocimientos personales sobre la práctica en el aula de la Educación Inclusiva.**

13. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: estrategias metodológicas. (Colmenero et al., 2015).

14. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: medidas y programas de atención a la diversidad. (Colmenero et al., 2015).

15. Los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva. (Vélez, 2013).

16. Estaría dispuesto/a a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todo el alumnado. (Vélez, 2013).

17. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes. (González et al., 2017)..

18. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todo el alumnado pueda ser incluido con éxito en el aula ordinaria. (González et al., 2017).

19. Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias. (Montánchez, 2014).

- **Percepción sobre la Educación Intercultural.**

20. La interculturalidad se dirige a todo el alumnado, tanto al migrante como a al autóctono. (Leiva, 2010).

21. Me considero culturalmente inclusivo/a

22. Considero que el alumnado indígena requiera de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento y otros. (Montánchez, 2014).

23. Se producen cambios en su trabajo como consecuencia de la incorporación del alumnado migrante. (Etxeberría, Karrera, y Murua, 2010).

24. Soy consciente de las necesidades que se les presentan a las personas migrantes a su llegada a los centros. (Etxeberría, Karrera, y Murua, 2010).

- **Formación del profesorado en Educación Intercultural.**

25. Estoy dispuesto/a a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión. (Montánchez, 2014).

26. Considero que mi formación en Educación Intercultural es adecuada. (Cernadas et al., 2013).

27. El profesorado tiene la formación y preparación suficiente para integrar al alumnado de origen extranjero en la clase. (Grau y Barrera, 2003).

28. Durante el periodo de formación previa al empleo, debe haber cursos específicos que preparen a los profesores para trabajar con grupos culturalmente diversos. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

29. La incorporación de alumnado de origen extranjero se ha desbordado por no disponer de los medios y la formación necesaria para hacer frente a la integración de los menores de origen extranjero. (Grau y Barrera, 2003).

- **Creencias y experiencias del profesorado en Educación Intercultural.**

30. El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por origen cultural. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

31. La incorporación de alumnado de origen extranjero conlleva que las familias de alumnos españoles tomen la decisión de no matricular a sus hijos/as en el centro. (Grau y Barrera, 2003).

32. La incorporación de alumnado de origen extranjero supone un aprendizaje para todos: alumnado extranjero, alumnado autóctono y profesorado. (Grau y Barrera, 2003).

33. La mayoría de docentes que trabajan tienen prejuicios sobre los alumnos procedentes de culturas distintas a la suya. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

34. El alumnado de cultura minoritaria recibe un trato igualitario en las escuelas. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

35. Las propuestas curriculares actuales se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

36. La presencia de alumnos/as de diferentes culturas en las aulas exige al profesorado una mayor actualización pedagógica. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

37. El alumnado de diferente cultura tienen dificultades de integración social. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

38. La presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje. (Fernández-Agüero y Chancay-Cedeño, 2019).

- **Metodología para la Educación Intercultural Inclusiva.**

39. La metodología a utilizar influye mucho a la hora de ser un aula inclusiva.

40. Indique la metodología que considera más efectiva para potenciar la diversidad cultural y favorecer la inclusión en las aulas (Tipo Escala de Ordenación). 1. Centros de interés 2. Trabajo por proyectos 3. Talleres internivel. 4. Gamificación 5. Rincones de trabajo.

- **Competencias en la gamificación educativa.**

41. La gamificación ha supuesto una revolución en el ámbito educativo.

42. Tengo conocimientos sobre la gamificación educativa.

43. Trabajo/he trabajado a través de la gamificación en mi aula.

44. La gamificación motiva más al alumnado que otras estrategias de aprendizaje.

45. Me interesaría ampliar mis conocimientos sobre la gamificación educativa.

46. Un proyecto gamificado se podría llevar a cabo en aulas de Infantil.
47. Me siento capacitado/a para llevar a cabo un proyecto de gamificación en mi aula.
48. Veo factible programar un proyecto gamificado en mi aula sobre la interculturalidad.



LA GAMIFICACIÓN: UNA REVOLUCIÓN EN LAS AULAS



UNIVERSITAT
JAUME·I



ÍNDICE

- I. ¿Qué es la gamificación educativa?
- II. Ventajas y peligros de la gamificación
- III. Consejos y recursos para llevarla a la práctica
- IV. La gamificación en Educación Infantil
- V. Ejemplos de proyectos gamificados
- VI. Referencias bibliográficas

I. ¿Qué es la gamificación educativa?

La gamificación ha entrado en el panorama educativo para quedarse, de tal forma que se ha convertido en una de las metodologías de moda y parece que su aplicación en el aula va en crecimiento en todos los niveles educativos. Entendemos por gamificación por una técnica de aprendizaje que adapta la esencia, pensamiento, elementos, técnica y la mecánica de los juegos (y/o videojuegos) al contexto educativo-profesional con el objetivo de conseguir mejores resultados, ya sea comprendiendo mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos (Gaitán, 2015; Posada, 2013; Borrás, 2015). Hoy en día se está utilizando mucho el término de gamificación, pero se debe entender adecuadamente su significado, es así que podemos dar esta definición: “No es crear o usar juegos en cualquier parte, sino de aprender de lo que los juegos nos aportan, y tomar de ellos elementos para hacer más atractivas o interesantes las experiencias en procesos, proyectos, etc.” (Parente, 2016). Por este motivo, la idea de la gamificación no es crear un juego (o videojuego), sino valerse de los sistemas de puntuación, recompensa, objetivo que componen a los mismos para lograr que las personas se involucren, motiven, concentren y se esfuercen en participar en actividades que antes se podrían clasificar como aburridas para convertirse en creativas e innovadoras (Gaitán, 2015; Werbach, 2013; Romero y Rojas, 2013).

Es un arma pedagógica que hay que poner en valor porque al presentar un tema nuevo a través de actividades lúdica o juegos, se manifiesta la dopamina en el sistema neuronal de los estudiantes, de esta manera ayuda a captar, adquirir y memorizar los nuevos conocimientos haciéndolos parte de su vida (2014, Sanguinetti, citado en García, Erazo et al., 2020:375).

Sin embargo, pese a que la gamificación tenga aspectos lúdicos, tiene distintas diferencias respecto al juego:

Juego	Gamificación
Tiene reglas definidas y objetivos.	Debe haber una serie de actividades con puntos o con algún tipo de recompensa.
Existe la posibilidad de perder.	Puede perder ser o no posible porque el uso de los puntos es para motivar a realizar una actividad.
A veces el juego sólo por jugar recompensa intrínsecamente.	Las recompensas intrínsecas son opcionales.
Suelen ser difícil y cara su creación.	Suele ser más sencilla y barata.

El contenido suele modificarse para adaptarse a la historia y las escenas del juego.	Las nuevas características se añaden sin tener que realizar modificaciones sustanciales al contenido.
--	---

Tabla 1. Diferencia entre gamificación y juegos. Fuente: Wonnoba (2013).

No obstante, la gamificación se puede adaptar a las características del alumnado, y aunque el uso de recursos TIC supone una motivación extra para todo el grupo, ya que de hoy en día los alumnos y alumnas son denominados/as como nativos digitales, no es necesario hacer uso para que el aula esté gamificada.

En la siguiente imagen (Figura 1) se aprecian algunos de los componentes clave para ir pasando de nivel en el proyecto gamificado:



Figura 1. Técnicas Mecánicas (izquierda) y Dinámicas (derecha) más populares utilizadas en videojuegos (Gaitán, 2015). Fuente: Gaitán, 2015 (adaptación).

Dicho esto, los puntos, se pueden usar dependiendo del objetivo de la gamificación, es decir, si se quiere organizar una competición, los puntos se usarán como resultados. En cambio, si se quiere dar al usuario una constante retroalimentación de su progreso, se utilizarán para darle al jugador la sensación de progreso.

II. Ventajas y peligros de la gamificación.

El reciente éxito de la gamificación se debe a sus numerosas ventajas, como lo son la motivación, la instrucción individualizada, el aprendizaje significativo y el trabajo en equipo. Sin embargo, también existen peligros que hay que tener en cuenta, porque si no se elabora previamente de forma adecuada puede que la diversión no permita adquirir nuevos contenidos y aprendizajes, la competición genere exclusión y marginación, la ficción deje de lado la materia e incluso la mala gestión de recompensas que se convierta en hábito para todo tipo de actividad.

III. Consejos y recursos para llevarla a la práctica.

Para llevar a cabo un proyecto gamificado con éxito es conveniente seguir unos pasos, porque una estrategia de gamificación mal diseñada puede impactar negativamente el resultado de aprendizaje e incrementar la frustración en el estudiante si se enfoca más en los elementos de juego que en los contenidos de aprendizaje. Estos podrían ser los pasos a seguir:

1. Establecer unos objetivos.
2. Crear una narrativa.
3. Transformar el aprendizaje de conocimientos en juego.
4. Proponer retos.
5. Establecer unas normas del juego.
6. Crear un sistema de recompensas.
7. Establece niveles de dificultad crecientes.
8. Desplegar las herramientas adecuadas.

El paso más importante es el primero, ya que los objetivos permiten tener una meta clara y medir si los resultados son positivos o no, pero el resto de pasos puede variar dependiendo del criterio del o de la docente.

Además, para llevarlo a la práctica, se pueden usar diferentes recursos:

Genially: Multiherramienta que permite crear todo tipo de contenido interactivo como juegos, presentaciones, infografías, mapas conceptuales... Una de sus ventajas es que varias personas pueden editar un mismo contenido, por lo que facilita el trabajo cooperativo entre docentes.

Celebriti: Cuenta con todo tipo de juegos creados por profesores y la posibilidad de crear otros nuevos. Esto facilita contar con juegos para diferentes temáticas y conceptos y adaptarlos al programa curricular.

Kahoot: Es una herramienta de evaluación por la que el profesor crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y donde los alumnos son los concursantes.

iFunFace: Aplicación disponible para Apple y Android que permite animar una imagen con una grabación de audio (recomendable para Infantil).

Ed puzzle: Para la creación de vídeos propios o modificar los que ya estén en Internet para adaptarlos a las características de cada grupo.

Classcraft: Juego de rol en el que los participantes se convertirán en magos, curanderos o guerreros. Para avanzar en las diferentes pruebas es necesario cooperar en equipo.

Classdojo: Se trata de una plataforma de comunicación entre docentes, estudiantes y familias. Entre sus posibilidades está compartir fotos y vídeos de lo que se hace en clase, y se obtiene un seguimiento de los niveles más visual y dinámico de cada niño/a.

Google Classroom: Permite la creación de aulas virtuales dentro de una misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad académica. Además, sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando todos los procesos de comunicación entre ellos.

IV. La gamificación en Educación Infantil.

En los niveles de Primaria y Secundaria es donde más se ha llevado a cabo esta metodología, debido a la presencia de conceptos teóricos que provocan la necesidad del juego para subir el nivel de motivación, pero en Infantil, recientemente, también ha comenzado a adaptarse. En este nivel, se cuenta con el hándicap de la lectura y escritura, ya que todos los materiales tendrían que ser explicados oralmente. Pero, igualmente, supone ser una metodología innovadora para dar un paso más allá del trabajo por proyectos, estrategia pedagógica ya asentada en la mayoría de las escuelas de Infantil.

Además, otro inconveniente es que hay escasos ejemplos de gamificación en Infantil por la red, aún así no es motivo para no llevarla a cabo, porque por ejemplo, el proyecto gamificado en una aula de Infantil realizado por Elena González sirve como modelo para crear un proyecto completo a través de la gamificación. No obstante, cabe destacar que no es necesario hacer un proyecto entero, sino que dependiendo del momento, se puede gamificar únicamente una actividad de un aspecto donde el nivel de motivación sea bajo, es decir, se puede utilizar para momentos puntuales combinándola con otras metodologías. La docente de Infantil mencionada anteriormente fue

premiada como ganadora de la Peonza de Oro en los Premios Espiral de 2019 (XIII edición) con el proyecto de gamificación “Un Mundo Mejor”. En el siguiente enlace se puede observar todo el proceso: <https://elnidodepippi.blogspot.com/2019/08/gamificacion-un-mundo-mejor-premio.html>

V. Ejemplos de proyectos gamificados.

En este apartado, se adjuntan diferentes páginas webs recomendables a seguir para inspirarse antes de poner en práctica un proyecto gamificado:

1. Primaria:

- <https://paulabercianopt.wixsite.com/paulaptgamifica>
- superbea809.wixsite.com
- <https://superbea809.wixsite.com/lawebdebea>

2. Infantil:

- <https://tumeaprendes.com>
- <https://elnidodepippi.blogspot.com>
- Maestrapatri.blogspot.com
- Relatosdaula.blogspot.com
-

Por último, la siguiente página de Twitter: @DGamificando, comparte experiencias que nos permiten estar al día a día de los proyectos gamificados que van surgiendo, como de las charlas entre docentes que han gamificado.

Con estos recursos, y un curso de formación de entre 5 y 10h sobre esta estrategia metodológica sería suficiente para llevarlo a cabo en la práctica y avanzar en la renovación pedagógica y consecuentemente, en la transformación de la educación.

VI. Referencias bibliográficas.

Gaitán, V. (2015). Gamificación: el Aprendizaje Divertido [Mensaje en un blog]. Educativa. Recuperado en octubre 15 de 2015 <https://www.educativa.com/blog- articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

García Herrera, D., Erazo Álvarez, J., Rodríguez Cajamarca, L., & Guevara Vizcaíno, C. (2020). Alianza entre aprendizaje y juego: Gamificación como estrategia metodológica que motiva el aprendizaje del Inglés. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(1), 370–391.

Murua-Cuesta, E. (2013). *Análisis de la Gamificación como concepto aplicable en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en 4º de ESO* (Master's thesis).

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en aulas universitarias*, 11.

Robert, M. L. P. B., & Escobar, E. C. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, 3(1), 22-22.